

GÉNERO, CAPACIDADES Y EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO

GENDER, CAPABILITIES AND EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES

Míriam Lorente Rodríguez

ABSTRACT

Gender inequality is a major scourges that continue to affect the XXI century in the different societies. In the developing countries this situation often becomes more complex. That is why this article pretends to show the relationship between gender, development and education through relying on the capability approach; which is being considered here the key to enhance the empowerment of women from the foundation of social justice. Thus, the gender equality and education are conceived in this work as two sides of the same coin, in the quest for empowerment and autonomy of women. Moreover, an overview approximation is provided of the situation of the education of women in the developing countries and the paper concludes with some final thoughts.

Key words: *Equality, gender, development, capabilities, education.*

RESUMEN

La desigualdad de género es una de las principales lacras que continúa afectando en pleno siglo XXI a las distintas sociedades. En los países en desarrollo a menudo la situación se torna más compleja. Es por ello que en este artículo se pretende poner de manifiesto la relación entre el género, el desarrollo y la educación a través del enfoque de capacidades; el cual consideramos clave para potenciar el empoderamiento de la mujer desde la base de la justicia social. De este modo, la igualdad de género y la educación son concebidas en este trabajo como dos caras de la misma moneda en la búsqueda del empoderamiento y la autonomía de la mujer. Asimismo, se ofrece un panorama aproximado de la situación de la educación de las mujeres en los países en desarrollo y se concluye con una serie de reflexiones finales.

Palabras clave: *Igualdad, género, desarrollo, capacidades, educación.*

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2015.

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2015.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: GÉNERO, DESARROLLO Y EDUCACIÓN.

A menudo, tiende a identificarse y asociarse el género directamente con la mujer o a confundirlo con el sexo biológico de las personas. No obstante, el género hace referencia a las relaciones sociales de género, a las relaciones sociales de poder entre hombres y mujeres en un momento determinado frente a un problema específico (Celiberti, 1997; 2012).

Unas relaciones en las que, a nadie se le escapa, la mujer ha desempeñado un rol sumiso y el hombre un rol dominante. Y es, precisamente, la asunción del carácter social, cultural y, por tanto, construido de las relaciones de poder entre hombres y mujeres la que nos ayuda a distinguir el sexo del género. En este sentido, Cobo (1996), alude a la noción de género para enfatizar que “la idea de lo ‘femenino’ y lo ‘masculino’ no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales” (p.1). Así pues, Macías (2004) nos explica que “mientras el término ‘sexo’ hace referencia al conjunto de características orgánicas o biológicas que distinguen al macho de la hembra de una especie y son universales, el ‘género’ hace alusión a las diferencias sociales entre hombres y mujeres que han sido aprendidas, que cambian con el paso del tiempo y que presentan muchas variaciones inter e intra culturales” (p. 3).

En esta misma línea, Rauber (2003) señala la importancia de distinguir entre sexo y género tanto para la lucha femenina como para la transformación democrático-popular del poder desde un planteamiento serio y razonable del mismo “que busca la eliminación de las asimetrías sociales sobre la base de la equidad en lo económico, lo político, lo social, lo cultural, entre las clases, las etnias, y las relaciones entre los sexos” (p. 10).

La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Naciones Unidas del año 1995 supondrá el afianzamiento del concepto de género y de la perspectiva de género en la articulación del discurso internacional diferenciándolo del concepto sexo para señalar que el rol de mujer y de hombre es fruto de una construcción social supeditada al cambio (Celiberti, 1997; Macías, 2004).

La citada conferencia representa la culminación de un conjunto de conferencias mundiales¹ organizadas por Naciones Unidas que ha catapultado a la escena internacional la igualdad de género como objetivo estratégico de las agendas políticas nacionales para la consecución de sociedades pacíficas, desarrolladas e igualitarias. A este respecto, los Gobiernos participantes en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer muestran, en la Declaración de Beijing, su convencimiento de que “la potenciación del papel de la mujer y la plena participación de la mujer en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluidos la participación en los procesos de adopción de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz” (Naciones Unidas, 1996, p. 3).

Y como ha sido señalado por Llano y Polanco (2011) ya el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1976-1985) ha constituido el escenario clave en el que se empezó a contemplar a la mujer como eje vertebrador del desarrollo.

Así pues, en coherencia con estos posicionamientos en torno a la igualdad de género a través de los diferentes hitos que han otorgado especial relevancia a la igualdad de género en el panorama

¹ Naciones Unidas ha organizado cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, que se celebraron en Ciudad de México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). A ésta última siguió una serie de exámenes quinquenales. Ver más en Naciones Unidas (2015): Conferencias Mundiales sobre la Mujer. En <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#sthash.68HFuC8t.dpuf> (Consultado el 23 de diciembre de 2014).

internacional², la *Declaración del Milenio del año 2000* y sus *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) junto con los objetivos del programa de *Educación para Todos* (EPT) otorgaron una importancia clave a la igualdad de género, la educación y la autonomía de la mujer que cristalizaron en los ODM tercero y quinto y el objetivo quinto de EPT, básicamente coincidente este último con el tercer ODM. Así pues, los ODM referidos pretenden, respectivamente, “promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer”, en concreto, “eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente hacia el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza hacia el año 2015” (Naciones Unidas, 2014, p. 20) y “mejorar la salud materna”, específicamente, “reducir, entre 1990 y 2015, la tasa de mortalidad materna en tres cuartas partes” (Naciones Unidas, 2014, p. 28).

Esta realidad nos pone sobre la pista de un tercer gran elemento central sin el cual la ecuación género-desarrollo se encuentra incompleta en los discursos internacionales, la educación. A este respecto, puede afirmarse que de sobra han sido probadas, en la literatura académica, las bondades de la educación para mitigar las grandes lacras que aquejan a las sociedades. Así, una educación proyectada al desarrollo de los pueblos permite conciliar la enseñanza de una vida democrática, que aumente las posibilidades de participación activa en la sociedad, con la equidad y el crecimiento. Posee amplio potencial en la reducción de las desigualdades sociales y es factor indiscutible en la lucha contra la pobreza y el analfabetismo, fuentes principales de privación de capacidades básicas que no hacen sino negar a las personas el ejercicio de sus derechos más elementales y las oportunidades para desarrollarse y adquirir nuevas cotas de bienestar.

De este modo, conseguir la paridad e igualdad de género en educación y la autonomía de las mujeres es fundamental para la generación de desarrollo humano sostenible y, por tanto, para el cumplimiento de los restantes objetivos marcados por las agendas internacionales a este respecto. Si bien, en el apartado siguiente nos detendremos en el análisis de la importancia de la educación de las niñas que justifica con creces esta afirmación, baste simplemente en éste destacar sucintamente tal reconocimiento por parte de los organismos internacionales y los discursos oficiales.

A este respecto, como expresan Jellema y Unterhalter (2005), los Estados firmantes de la Declaración del Milenio reconocieron que la educación de las niñas es un primer paso fundamental para erradicar la pobreza y hacer respetar los derechos humanos. Así pues, la consecución de la paridad entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria fue la primera de todas las metas de los ODM que estos se impusieron lograr.

En el Informe de los ODM del año 2008, el entonces Secretario General Adjunto para Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas, Sha Zukang ponía de manifiesto que “garantizar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en todo sentido, objetivos deseables en sí mismos, son necesarios para combatir la pobreza, el hambre y la enfermedad y para garantizar el desarrollo sostenible” (ONU: 2008).

Del mismo modo, el actual Secretario General de Naciones Unidas, Ban Ki-Moon, en el informe ODM del año 2012, explica que las amplias consecuencias negativas que se desprenden del todavía incumplido objetivo de lograr la igualdad entre los géneros se deben a que “alcanzar los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* depende en gran medida del empoderamiento de la mujer y de un acceso de las mujeres, en condiciones de igualdad, a la educación, al trabajo, al cuidado de la salud y a la toma de decisiones” (ONU, 2012).

² Unterhalter (2005) realiza un recorrido con mayor profundidad por los que han sido estos hitos.

Asimismo, en el *Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia de 2007*, se reconoce que el ODM tercero está presente en todos los restantes objetivos y que “eliminar la discriminación por razones de género producirá un doble dividendo, al hacer realidad los derechos de las mujeres y también al avanzar un gran trecho en el cumplimiento de los derechos de la infancia” (UNICEF, 2006, p. 86).

Por otra parte, como el Banco Mundial reconoce “no hay inversión más eficaz para alcanzar los objetivos de desarrollo que la educación de las niñas” (Banco Mundial, 2013). De hecho, el que fuera director de dicho organismo, Robert B. Zoellick, señala que “la igualdad de género está en el centro del desarrollo. Es el objetivo acertado de desarrollo y es la política económica inteligente” (Banco Mundial, 2012, p. xiv).

Estas últimas referencias nos sirven para adentrarnos en la justificación y análisis de la igualdad de género y los beneficios de la educación de las niñas-mujeres desde la línea de estudio de Derechos Humanos y el desarrollo en el enfoque de capacidades humanas de Sen y Nussbaum.

2. LA IMPORTANCIA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS-MUJERES. UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE DE CAPACIDADES DE SEN Y NUSSBAUM

Desde una perspectiva de derecho y desarrollo humanos, la educación y la igualdad entre las personas son derechos en sí mismos inherentes a la condición de ser humano y, por tanto, independientes del sexo de las mismas. Así ha sido reconocido en numerosas Declaraciones, Tratados y Convenciones internacionales que han ido estableciendo, profundizando y perfeccionando todo un marco ético, normativo y jurídico de rango universal como el de los derechos humanos. Por tanto, la mujer, sin necesidad de justificación alguna tiene derecho a realizarse a sí misma, a satisfacer sus intereses, prioridades y necesidades, tiene derecho a recibir una educación y aprovecharla al máximo como una herramienta de vida que, indudablemente, le ayudará a alcanzar mayores cotas de bienestar.

Aun cuando el enfoque de derechos humanos y el enfoque de capacidades poseen una misma naturaleza³, trataremos de aproximarnos al tema de estudio que nos ocupa con el lenguaje de las capacidades basándonos en las potencialidades que éste agrega al lenguaje de los derechos humanos⁴.

2.1 ENFOQUE DE CAPACIDADES Y GÉNERO

Así pues, Sen (1995) se esfuerza por orientar el estudio de la desigualdad de género desde el enfoque de capacidades. Y, por tanto, nos aproxima al origen de las desigualdades entre los sexos clarificándonos que se trata de una cuestión de libertades divergentes, lo que exige, para una mayor comprensión de dicho fenómeno, comparar aspectos que importan en sí mismos, como funcionamientos y capacidades, más allá de los medios, como serían recursos o bienes primarios.

³ El vínculo entre el enfoque de derechos humanos y el enfoque de capacidades o de desarrollo humano es sumamente estrecho en la medida que este último bien podría considerarse como una subespecie del enfoque de derechos humanos (Nussbaum, 2012). “En lo que se refiere a los derechos fundamentales, argumentaré que la mejor forma de garantizarlos, es pensar en término de capacidades” (Nussbaum, 2005, p.25). “En algunas áreas, la mejor manera de pensar acerca de los derechos es verlos como capacidades combinadas.”(Nussbaum, 2002, p.145) lo que, siguiendo la argumentación de la autora, se traduce en que un pueblo no verá cumplido un derecho por más que esté amparado nominalmente a menos que existan las medidas efectivas para conseguir que las personas sean verdaderamente capaces de desarrollar ese derecho. Lectura que se estima fundamental en el caso de las mujeres quienes, en numerosas ocasiones, ven reconocidos sus derechos en términos legislativos pero después no tienen la libertad real para ejercer tales derechos.

⁴ Véase a este respecto la sección VI del capítulo I de Nussbaum, M. (2002): *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder. Ideas que retoma en la sección II de Nussbaum, M. (2005): *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*.

Pero, además, entiende Sen (1995) que el tema de la desigualdad entre los sexos es también una cuestión de justicia, dado que, una observación de la desigualdad puede dar el diagnóstico de la injusticia sólo a través de una teoría de la justicia. Son las teorías de la justicia las que nos van a permitir enfatizar la tensión entre la percepción de la justicia y lo que puede ser requerido por las exigencias de imparcialidad o menor evaluación racional parcial, las tensiones entre lo que ocurre y lo que es aceptable. Tensiones que, bajo el prisma del género, Sen (1987, 1995) explica a través de los desiguales “conflictos cooperativos”⁵, los cuales se encuentran en la base de las desigualdades entre los sexos, desde la perspectiva más amplia de la desigualdad de derechos y capacidades. Al mismo tiempo, señala Sen (1995) que una teoría de la justicia, basada en las capacidades y en la perspectiva de la libertad, también nos va a permitir conocer más, -que a través del espacio de los recursos, los bienes primarios o los ingresos-, acerca de las ventajas que las personas realmente disfrutaban para perseguir sus objetivos.

A este respecto, Nussbaum (2002), refiriéndose a los patrones generales de medición basados en la utilidad y en los recursos, señala que “otros enfoques prometedores han fallado a menudo por ignorar los problemas que las mujeres realmente enfrentan. Pero el enfoque de las capacidades nos dirige a examinar vidas reales en sus marcos materiales y sociales; por eso, hay razones para esperar que logre superar esa dificultad” (p.112). De este modo, el enfoque de las capacidades, cuya pregunta central es qué son las personas capaces de hacer y ser, se estima como el apropiado para aproximarnos a la vida y los problemas de las mujeres. También, en ese acercamiento a los problemas que las mujeres enfrentan, posee la especial ventaja de generar una fuerte conexión entre una preocupación por la justicia de género y los motivos por los cuales transitar hacia la perspectiva de capacidades (Nussbaum, 2009).

Problemas, sin cuya comprensión -explica la autora- las cuestiones de la pobreza y el subdesarrollo no pueden afrontarse de forma adecuada. Así, el enfoque de las capacidades aplicado especialmente a las mujeres en los países en desarrollo, inusual en la filosofía política feminista, le reclama a ésta que, además de los temas tradicionales que acostumbra tratar, incluya aquellos que le permitirán aproximarse al mundo en desarrollo de forma productiva tales como el hambre y la nutrición, la alfabetización, el matrimonio infantil, el trabajo infantil, los derechos sobre la tierra y el derecho a buscar trabajo fuera del hogar (Nussbaum, 2002).

Explica que son las circunstancias políticas y sociales desiguales las que atribuyen capacidades humanas desiguales a las mujeres. Así, a menudo son tratadas como meros instrumentos para los fines de otros y no como fines en sí mismos. Sin embargo, desde el enfoque de capacidades planteado por Martha Nussbaum, con una especial fuerza crítica alusiva a la vida de las mujeres, las personas deben tratarse como un fin en sí mismo (ibídem).

Pero, ¿cuáles son los diferentes tipos de desigualdades a los que las mujeres tienen que enfrentarse? ¿Cuáles son los múltiples rostros de la desigualdad de género? A este respecto, plantea Sen (2001,

⁵ Explica Sen (1995) que hay muchas áreas de la organización social en la que todas las partes tienen algo que ganar si se produce un acuerdo viable. No obstante, las ganancias de las respectivas partes difieren mucho de un acuerdo a otro. Así, plantea cómo en la elección de estos acuerdos conviven elementos de cooperación con elementos de conflicto. Este tipo de problemas son lo que el autor ha denominado “conflictos cooperativos”. Estos acuerdos tienden a ser parciales entre los sexos (Sen, 1987, p.25). De este modo, el trabajo de las familias, implica, a su vez, conflicto y congruencia de intereses en la división de tareas y beneficios (conflicto cooperativo), pero las exigencias de una vida armoniosa reclama que la parte conflictiva normalmente no se trate explícitamente a través de la negociación. Por tanto, las pautas de conducta cotidianas son consideradas, simplemente como legítimas e incluso razonables. Y esto hace que haya una tendencia extendida, en muchas partes del mundo, a no detectar la continua privación de las mujeres en comparación con el hombre (Sen, 2010). De este modo, la tolerancia a la desigualdad de género está estrechamente vinculada con las nociones de legitimidad y corrección. Y las desigualdades entre mujeres y hombres, a menudo, son aceptadas como “naturales” o “apropiadas” de tal forma que, a veces, son aceptadas y realizadas a través de la agencia de las propias mujeres (Sen, 1995). Todo ello, puede dificultar la superación de las desigualdades de género e incluso que éstas sean detectadas como tales (Sen, 2010) jugando la ausencia de cualquier sentido contrario al de profunda injusticia un papel relevante en el funcionamiento y la supervivencia de estos acuerdos (Sen, 1995).

2002) siete tipos de desigualdad tales como la desigualdad en la mortalidad, en la natalidad, de oportunidades básicas, de oportunidades especiales, profesional, en las posesiones y en el hogar⁶ las cuales están todas relacionadas entre sí y se retroalimentan mutuamente privando a las mujeres de una vida plena y libre. También, alerta Sen, a este respecto, de los problemas que la desigualdad de género supone para los varones, más allá de la difícil situación de las mujeres.

2.2. ENFOQUE DE CAPACIDADES Y EDUCACIÓN

Como ya se ha adelantado previamente, la educación se concibe como un elemento de importancia capital para poder enfrentar los problemas de desigualdad entre géneros. Esta importancia que se le otorga al derecho a la educación se basa en que la consecución y ejercicio continuado de éste será clave para potenciar el resto de derechos y se convertirá en un factor de protección de los mismos frente a las distintas fuentes de privación de libertad.

Nussbaum (2012) reconoce que “la importancia de la educación ha sido un elemento central del enfoque de las capacidades desde sus comienzos (...) Ejerce asimismo una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas, es pues un ‘funcionamiento fértil’ de suma importancia para abordar los problemas de la desventaja y la desigualdad” (p. 181). Y a diferencia de la manifestación de la autora a lo largo de su obra: lo que se debe exigir a las personas son capacidades y no funcionamientos concretos, cuando hace referencia a la educación en la infancia reconoce la exigencia de funcionamientos concretos por parte del Estado, como, por ejemplo, la obligatoriedad de la misma. Esto es así por la inmadurez de niños y niñas y por “la espectacular expansión de capacidades que propicia en momentos posteriores de la vida” (p. 185).

A este respecto, explica Unterhalter (2003) que en el caso de los niños, que todavía no pueden ejercer la agencia, debemos preocuparnos por su bienestar, lo que, en general, está en consonancia con pareceres sobre nuestros “ser y hacer” valorados. Así, el enfoque de capacidades señala la importancia de establecer las condiciones para la libertad de bienestar y de agencia, de forma que la infancia a través de la educación (entendida como una forma de bienestar) mejore su bienestar y agencia (capacidades) como adultos.

Además, la forma en que Nussbaum vincula inextricablemente los derechos de igualdad de género con los derechos de la educación le confiere una especial relevancia a su obra, de forma que su versión del enfoque de las capacidades no valora la igualdad de género en la educación porque es fundamental para algún bien “social” o institucional, sino porque normativamente la igualdad de género y el valor de la educación son parte de la misma concepción del florecimiento humano (Unterhalter, 2005).

Por su parte, Sen (2000) también concibe la educación como una parte fundamental del desarrollo. La educación no sólo tiene un potencial instrumental, como así ha sido mantenido en la mayoría de teorías del desarrollo, sino también intrínseco en la medida que ésta es concebida como generadora de capacidades y, por tanto, de libertad. Entiende que la educación es crucial para la expansión de la libertad e igualdad de género y que es personal, interpersonal, social, política y potencialmente redistributiva (Sen, 1992 citado en Walker, 2014).

⁶ Para profundizar en los diferentes tipos de desigualdad véase Sen, A. (2001): Many faces of gender inequality. *Frontline*, 18 (22). En <http://www.frontline.in/static/html/fl1822/18220040.htm> y Sen, A (2002): Desigualdad de género. La misoginia como problema de salud pública. En <http://www.lettraslibres.com/revista/convivio/desigualdad-de-genero-la-misoginia-como-problema-de-salud-publica> (Consultado el 15 de enero de 2015)

Unterhalter, Vaughan y Walker (2007) afirman que si una importante meta normativa del enfoque de capacidades es la expansión de las mismas, desarrollar la educación forma parte de la ampliación de la capacidad en la toma de decisiones valiosas en otras esferas de la vida.

El enfoque de capacidades permite un espacio para la crítica con los procesos escolares dentro de un marco normativo con un sentido de universalidad. A este respecto, necesariamente la educación escolar no siempre es beneficiosa para las capacidades generales de un individuo en la vida (por ejemplo, baja calidad de la educación, experiencias de acoso en las escuelas). Por tanto, es importante tener en cuenta que las capacidades se pueden disminuir a través de la educación, así como mejorarlas (ibídem).

También, el enfoque de capacidades demanda que tengamos en consideración la igualdad de capacidades a través de la educación. De este modo, en lugar de atender a niveles similares de insumos, la pregunta puede centrarse en cómo los niños son libres de participar en los diferentes escenarios educativos y si hay igualdad en esta libertad de participar (ibídem).

2.3 EL ENFOQUE DE CAPACIDADES EN LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN DE NIÑAS Y MUJERES.

Veamos pues, a continuación, el tratamiento que desde el enfoque de capacidades se hace de la vinculación entre la educación y su aporte a la vida de niñas y mujeres en aras de la reducción de la desigualdad entre los géneros.

En primer lugar, es necesario clarificar, siguiendo a Unterhalter, Vaughan y Walker (2007) que, si bien las causas de la desigualdad educativa no llegan a ser explicadas desde el enfoque de capacidades, éste sí proporciona una herramienta para conceptualizarlas y evaluarlas.

También, es preciso matizar que el enfoque de capacidades entraña dos sentidos de educación diferentes que, en ocasiones, pueden ser confusos. En primer lugar, la educación puede ser vista como una forma de funcionar o bienestar de logro, por ejemplo, completar cuatro años de educación básica. No obstante, la educación también puede ser considerada como parte del proceso de ejercer agencia a fin de formular los "ser y hacer valiosos" que representan el concepto de capacidades (Unterhalter, 2003).

Se hace necesaria esta distinción para señalar que, en relación a la educación de las niñas-mujeres, utilizar el enfoque de capacidades es una forma de ir más allá de interpretaciones mínimas, como las que entrañan algunas versiones débiles o delgadas de cosmopolitismo que fijan el límite en la paridad de género o cinco años de escolaridad básica (Nussbaum, 2006 citado en Unterhalter, 2008). Lo que nos indica la pertinencia de aproximarnos a ese segundo sentido de la educación al que aludíamos, en el caso de la educación de las niñas.

Nussbaum (2004) advierte sobre el papel de la educación en el desarrollo de las capacidades humanas centrales en el caso de las mujeres que, el que ellas no reciban educación, de ninguna manera supone que no sean seres dignos de respeto o dignidad humana básica. Si bien la falta de educación implica un empobrecimiento del potencial de las personas, éstas conservan un núcleo básico de igualdad humana que es el que fundamenta reclamos normativos de justicia. De hecho, la demanda de desarrollo de las capacidades básicas del ser humano, desde el enfoque de capacidades, viene propiciada precisamente por la existencia de la dignidad humana en el contexto de un problema urgente de justicia.

Pedagógicamente, se hace hincapié en que las mujeres estudiantes sean activas y participativas más que sumisas y calladas. El conocimiento, la pedagogía y la formación de la identidad se cruzarán para producir resultados valiosos y valorados y una mayor libertad para las mujeres graduadas, como pensadoras críticas y desafiantes, y como participantes inteligentes, imaginativas y activas en el aprendizaje (Walker, 2014).

Por otra parte, Unterhalter (2007) explica que el enfoque de las capacidades justificaría que las mujeres y los hombres deberían realmente tener la misma libertad efectiva en cuanto a la educación. Y ello implica ir más allá de centrarse en las capacidades de las personas para establecer un compromiso crítico con todos los factores sociales, culturales y otros que moldean las percepciones, preferencias y expectativas de la gente y que influyen en las elecciones que realizan desde las libertades que poseen.

Pensar en la igualdad de género en educación en relación con el enfoque de las capacidades sugiere preocuparnos por la naturaleza de la educación que mujeres y hombres individuales valoran junto a las condiciones que les permite expresar y realizar esos "ser y hacer" valiosos, más allá de alguna forma predeterminada de educación (basada en un enfoque de recursos) y de la medición estandarizada de la igualdad de género, posiblemente relacionado con el acceso o el logro (Unterhalter, 2003).

En definitiva, el enfoque de capacidades buscaría considerar la igualdad de género en la educación en términos de una expansión de las capacidades, la expansión de las formas en que éstas se discuten y los foros en los que estas discusiones tienen lugar (Unterhalter, 2007).

En íntima conexión con el análisis previo realizado se hace necesario abordar la significación que desde el enfoque de capacidades se deriva de la concepción que se posee de la educación en lo que respecta a la educación de niñas y mujeres.

A este respecto, la principal concepción de la educación que a ojos de los gobiernos ha sido ampliamente aceptada para apoyar o impulsar medidas relativas a la educación de niñas y mujeres ha sido aquella que, podríamos sintetizar, se deriva de la Teoría del Capital Humano y le otorga un valor claramente instrumental. De este modo, la educación de la mujer es valorada en la medida en que su instrucción conlleva una serie de beneficios para la producción económica y para el resto de la sociedad. No obstante, el enfoque de capacidades va más allá de esta concepción otorgándole a la educación y, por tanto, a la educación de las mujeres, un valor intrínseco.

El concepto de capacidad en el enfoque de capacidades no niega o es contrario al valor instrumental que entraña el concepto de capital humano, sino que lo integra en su lenguaje y contenido a la vez que es superador del mismo. Así, "la ampliación necesaria es aditiva y acumulativa, más que alternativa a la perspectiva del 'capital humano'" (Sen, 1998, p. 72). Además, añade que para conseguir una mayor comprensión del papel de las capacidades humanas se ha de tener en consideración su función indirecta mediante su influencia en la producción económica y el cambio social, en referencia a ese papel instrumental, así como su relación directa con el bienestar y la libertad de las personas.

En este sentido, Lorente (2010) justifica el valor intrínseco de la educación de las mujeres y el derecho de las mismas a recibirla independientemente de cualquier valor agregado. No obstante, también presenta cuales serían los beneficios asociados por los cuales debe invertirse en su educación: mayor fuerza laboral-mejora de la economía; menores tasas de fecundidad; mejora de la salud de las mujeres y sus familias; transmisión intergeneracional de conocimiento y lucha contra el VIH/SIDA.

Por su parte, Melanie Walker (2014) establece cinco objetivos educativos basándose en las ideas de Nussbaum en relación con las capacidades entre los cuales encontramos que “la educación es beneficiosa tanto intrínseca como instrumentalmente” (p. 333). La autora explica que las capacidades reconocen que, si bien la educación de niñas y mujeres pueden servir para otras cosas, tales como las oportunidades económicas o la mejor salud materno-infantil, también debe ser buena intrínsecamente para ellas, independientemente de qué otras cosas puede conllevar la educación.

Para apoyar las ideas que vienen argumentándose y analizando a este respecto, conviene retomar las palabras del apartado introductorio en las que, por parte del Banco Mundial (2012), se reconoce la importancia fundamental de la igualdad de género para el desarrollo basándose en la concepción de que ésta es importante en sí misma al mismo tiempo que se justifica el valor instrumental de la misma como economía inteligente.

Así pues, finalizando este apartado, podemos concluir que la consecución de la igualdad entre los géneros es una cuestión de justicia social cuya consecución va más allá de cualquier justificación de carácter instrumental, para ampararse en el discurso de los derechos y las capacidades humanas. Así pues, se reconoce la importancia fundamental y se enfatiza el valor intrínseco de la educación como generadora de capacidades que contribuyan a la expansión de las libertades y la consecución de mayores cotas de bienestar de las niñas y mujeres.

3. PARIDAD DE GÉNERO EN LAS REGIONES EN DESARROLLO.

Los problemas de la educación de las mujeres en las regiones en desarrollo requieren un abordaje serio y específico que nos ayude a ofrecer un diagnóstico certero sobre la situación educativa de niñas y mujeres en éstas. Para ello, nos serviremos de una serie de indicadores ampliamente aceptados y empleados por los principales organismos internacionales con incidencia en este ámbito.

Haciendo referencia a los indicadores que van a manejarse, se hace necesario poner de manifiesto que el Índice de Paridad de Género en la enseñanza primaria y secundaria resulta un indicador sumamente valioso pues expresa la razón entre el valor correspondiente al sexo femenino para un determinado indicador, en este caso, las tasas brutas de escolarización en el nivel primario y secundario de educación. Si bien, la paridad entre los sexos en educación no significa la consecución de igualdad, constituye un paso inicial y fundamental hacia el logro de la misma.

Otro indicador que encontramos muy relevante es la tasa de niños que están fuera de la escuela durante el período de escolarización obligatoria y qué porcentaje representan las niñas dentro de este grupo, ya que el hecho de que no tengan la oportunidad de disfrutar de la educación supone una grave privación de las capacidades humanas en múltiples esferas de la vida, alimentando el círculo de la pobreza y el analfabetismo.

Precisamente, en continuidad y coherencia con esta realidad, conocer el porcentaje de mujeres analfabetas en las distintas regiones resulta fundamental en nuestro análisis de la equidad de género en educación, ya que abarca a la población adulta femenina y es una de las principales fuentes de privación de libertad. En este sentido, Nussbaum (2004) plantea la importancia de la alfabetización como elemento crucial, entre otros aspectos, para mejorar la posición de negociación de las mujeres, su acceso al proceso político, está ligada a la capacidad de las mujeres para generar relaciones sociales en condiciones de igualdad, además del valor intrínseco de ésta, como el cultivo de la mente y el pensamiento.

Tabla 1: Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) en primaria y secundaria, niños fuera de la escuela (tasa y porcentaje femenino del número total de niños) y población adulta analfabeta en las regiones mundiales en desarrollo.

Región	IPS¹ (2011)		Niños fuera de la escuela (2012)				Población adulta analfabeta (2005-2011)	
	Primaria (TBE²)	Secundaria (TBE)	Primaria		Primer ciclo Secundaria			
			Tasa %	%F	Tasa %	%F	Total	%f
África Subsahariana	0.93	0.83	20,9	56,1	33,2	53,6	181 950	61
Estados Árabes	0.92	0.93	10,8	57,8	13,4	58,2	47 603	66
Asia Central	0.98	0.97	5,3	52,4	5,8	54,7	290	63
Asia Oriental y el Pacífico	1.02	1.03	4,4	47,3	8	46,3	89 478	71
Asia Meridional	0.98	0.92	5,6	48,5	25,7	47,9	407 021	64
América Latina y El Caribe	0.97	1.07	6,4	47,4	7,6	47,6	35 614	55
Mundo	0.97	0.97	8,9	52,8	16,8	50,2	773 549	64

Fuente: Elaboración propia en base a UNESCO (2014): *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO. UNESCO Institute for Statistics (2015): Base de datos de UIS-UNESCO. En <http://data.uis.unesco.org/>

NOTAS:

¹ Se considera que hay paridad cuando el valor del IPS se sitúa entre 0,97 y 1,03.

² TBE: Tasa bruta de escolarización.

Como puede observarse en la Tabla 1, la mayoría de regiones mundiales en desarrollo con excepción de África subsahariana y Estados Árabes han logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. En estas últimas regiones, las niñas todavía encuentran grandes dificultades para tener un acceso equitativo a la enseñanza elemental, con valores que se sitúan en 0.92 y 0.93 respectivamente.

En el nivel secundario la situación se vuelve contraria y presenta mayor variabilidad, puesto que sólo son dos las regiones que han logrado la paridad entre los sexos, Asia Central y Asia Oriental y el Pacífico. El resto de regiones se alejan del objetivo, con valores que van en detrimento de las niñas en Estados Árabes, Asia Meridional y, sobre todo, África Subsahariana con un IPS de 0.83. Explica UNESCO (2014) que 18 de los 30 países donde hay menos de 90 niñas escolarizadas por cada 100 niños escolarizados, pertenecen al África Subsahariana. En el caso de América Latina y El Caribe son los niños quienes encuentran las mayores dificultades para lograr un acceso equitativo a la enseñanza secundaria, con un IPS de 1,07. Esto supone que ellos abandonan con mayor intensidad la educación formal en este nivel, posiblemente por su ingreso temprano en el mercado laboral (PREAL, 2007; BID, 2012; OIT, 2012 citado en UNESCO/SEP (2012). Así, más de la mitad de los 15 países donde hay menos de 90 niños escolarizados por cada 100 niñas escolarizadas son de América Latina y El Caribe.

En promedio, para el conjunto de las regiones del mundo, la paridad de género estaría lograda en la escolarización de ambos niveles de educación, tanto primaria como secundaria. Pero, como se ha podido comprobar, este promedio encierra fuertes inequidades.

En lo que concierne al número de niños sin escolarizar en la enseñanza primaria en edad de asistir a la misma, encontramos cómo en África subsahariana la situación es muy preocupante, ya que más de una quinta parte de la población infantil en edad de asistir a la enseñanza primaria no lo hace y

el 56,1% son niñas. Le sigue Estados Árabes con un 10,8% de la infancia fuera de la escuela primaria en edad de asistir y un 57,8% de ella son niñas. En el extremo contrario se encuentran Asia Oriental y el Pacífico, Asia Meridional y América Latina y El Caribe con tasas que van del 4,4% al 6,4% respectivamente. Además, en el caso de estas regiones, son más los niños que se encuentran fuera del sistema educativo en edad de cursar el nivel primario puesto que representan entre el 51,5% y el 52,7%. Respecto a la población infantil mundial en edad de cursar la enseñanza primaria, cerca de 58 millones de niños están fuera de la escuela, lo que representa un 8,9%. Y más de la mitad de este grupo de edad son niñas (52,8%).

Naciones Unidas (2014) explican a este respecto que “la mitad de los 58 millones de niños en edad de asistir a escuela primaria y que no lo hace vive en áreas afectadas por conflictos” (p. 16). Al mismo tiempo, las niñas de hogares rurales y los niños con discapacidad también tienen menos posibilidad de asistir a la escuela primaria (ibídem). UNESCO-UIS/UNICEF (2014) se manifiesta en este mismo sentido añadiendo que también encuentran más barreras la infancia sometida a trabajo infantil y aquella cuya lengua materna es distinta de la empleada en la escuela.

En la enseñanza secundaria inferior, si bien es cierto que a nivel mundial el porcentaje de población femenina del total de niños en edad de asistir a dicho nivel educativo es inferior que en el nivel primario (50,2%), lo cierto es que la tasa de incidencia es muy superior ya que casi la dobla (16,8% frente a 8,9%). Las tasas más elevadas tienen lugar en África subsahariana (33,22%) y Asia Meridional (25,7%). No obstante, la mayor proporción de niñas fuera de este nivel educativo se encuentra en Estados Árabes (58,2%) seguido de Asia Central (54,7%). Al mismo tiempo, es en esta última región donde se encuentra la tasa más baja de incidencia de niños fuera del sistema educativo en la enseñanza secundaria inferior con un 5,8%, seguida de América Latina (7,6%) y Asia Oriental y el Pacífico (8%). Son en estas dos últimas regiones, junto con Asia meridional donde el porcentaje femenino de mujeres que no asisten al sistema educativo en este tramo de la escolaridad es inferior al 50%.

A este respecto, “conceptos arraigados de la masculinidad pueden dar lugar a que más niños estén fuera de la escuela, sobre todo en el nivel secundario, en ciertos contextos comerciales, agrícolas y de pastoreo, donde su trabajo se considera vital para la subsistencia de la familia” (Gustafsson-Wright y Pyne, 2002; *Iniciativa Global en estudios sobre niños fuera de la escuela para Bolivia*, 2011; Nigeria, 2012f; Pakistán, 2013b, citados en UNESCO-UIS/UNICEF, 2014, p .62).

Finalmente, respecto a la población analfabeta, hemos de poner de manifiesto que en el mundo hay más de 773 millones de personas analfabetas, de las cuales más de 495 millones son mujeres, lo que representa un 64%. Situación tremendamente grave y desequilibrada que pone de manifiesto las numerosas trabas que las mujeres encuentran ante la posibilidad de educarse. En todas las regiones del mundo en desarrollo son mayoría las mujeres analfabetas frente a los hombres. Asia Oriental y El Pacífico es la región donde mayor proporción de mujeres analfabetas encontramos, con más del 70% y América Latina aquella donde menos, con un 55% de mujeres analfabetas. En lo que concierne al total de la población analfabeta podemos observar como más de la mitad de ella se concentra en una única región, Asia Meridional. Le sigue África subsahariana con más de 181 millones de analfabetos y en el extremo contrario se sitúa América Latina y El Caribe, donde más de 35 millones de personas son analfabetas.

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

En este trabajo se ha pretendido poner de manifiesto la relación entre el género, el desarrollo y la educación apoyándonos en el enfoque de capacidades; el cual consideramos clave para potenciar el empoderamiento de la mujer desde la base de la justicia social. Justicia social amparada en la firme convicción de que todo ser humano tiene derecho a la vida, a desarrollar un proyecto de vida digna y a recibir una educación que le permita prosperar y autorealizarse. Sin duda, esta búsqueda de justicia social cobra un sentido fundamental en el caso de las niñas y las mujeres, las cuales, históricamente, se han visto relegadas al ámbito de lo privado y sometidas a múltiples tradiciones sociales, religiosas, valores y estereotipos que minan sistemáticamente sus oportunidades de desarrollo y bienestar. Conformándose así un problema de carácter estructural cuyos mecanismos suelen operar ocultos bajo los parámetros de la neutralidad y naturalidad, que la costumbre y la racionalidad, en el sentido que expresa Max Weber en su obra *“Economía y Sociedad”*, han pretendido legitimar a lo largo de los siglos, dando lugar a sociedades profundamente asimétricas y desiguales.

La desigualdad, nos remite al principio armónico y originario de igualdad. Así pues, este principio fundamental que se encuentra, junto con la libertad, en la base de la justicia social, articula con firmeza el tejido que cohesiona la sociedad y pone en un primer plano la dignidad y el bienestar de las personas, aunque todavía resulte muy lejano para muchas niñas y mujeres en el mundo y, sobre todo, en el mundo en desarrollo. Sin embargo, el problema que se ha ido constatando a lo largo del tiempo es que la consecución de mayores cotas de libertad individual ha ido en detrimento de la igualdad social y, por tanto, de la justicia social, casi como si de una relación directa se tratara. Pero nada más lejos de la realidad. Si bien es cierto que es difícil armonizar ambos principios, es posible, pues si ellos son los cimientos en los que se basa la democracia, a ella deben regresar para devolverle la legitimidad sobre la que fue creada.

Por tanto, la igualdad, y en el caso que aquí concierne, la igualdad de género, se convierte en un valor irrenunciable para las sociedades humanas. No obstante, la realidad social de las naciones demuestra que todavía queda un amplio camino por recorrer. En este sentido, la educación tiene un papel clave en la constitución de sociedades más justas puesto que es esencial en la reducción de desigualdades, la inclusión y la movilidad social. Por ello, “buscar estrategias destinadas a garantizar que la educación obligatoria (...) tenga altos niveles de calidad homogénea para todos los sectores es una de las exigencias más importantes de los proyectos políticos comprometidos con la justicia social” (Tedesco, 2012, p. 141).

Señalar, finalmente, que el compromiso y la acción social de los gobiernos de las distintas naciones mundiales con la educación y la igualdad de género constituyen un componente esencial en la búsqueda de sociedades democráticas, abiertas, tolerantes e igualitarias. De este modo, en este trabajo se ha pretendido ofrecer elementos de juicio, a la luz de un amplio corpus de conocimiento amparado en el enfoque de capacidades, que justifiquen ampliamente la importancia y necesidad de la educación de las niñas y, por tanto, la implicación estatal con políticas orientadas a la consecución del empoderamiento y la autonomía de la mujer.

BIBLIOGRAFÍA

- Celiberti, L. (1997). Reflexiones acerca de la perspectiva de género en las experiencias de educación no formal con mujeres. En T. Büttner, I. Jung y L. King (Eds.). *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas* (pp.66-80). Bonn: UNESCO/DSE.
- Celiberti, C. (2012): El mutable orden de las cosas ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? *Cuadernos Cotidiano Mujer*, 4. Periódico *La Diaria*, 7-10.
- Cobo Bedia, R (1995). “Género”. En C. Amorós (Dir.). *Diez palabras clave sobre mujer*. Navarra: Verbo Divino.
- Jellema, A. y Unterhalter, E (2005). Las niñas no pueden esperar: Por qué es importante educar a las niñas, y cómo lograr que ese objetivo se haga realidad ahora. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 65. En http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=229&clang=3
- Llano Martínez, L. y Polanco Porras, A. (2011). *La plataforma de acción de Beijing a través de experiencias de las cooperativas de mujeres de Nicaragua*. Cantabria: ACOIDE/Universidad de Cantabria.
- Lorente, M. (2010). La brecha de género en el acceso a la educación en los países en desarrollo. En L. M. Lázaro Lorente y A. Payá Rico (Coords.). *Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Macías Jara, M. (2004): Polémica en torno al concepto de género. En <http://www.cijc.org/actividades/SeminarioAntiguaGuatemala/Documents/MARIA%20MACIAS%20-%20Concepto%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Naciones Unidas (1996). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. En <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Naciones Unidas (2008). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2008*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2012). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2012*. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2014): *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2014*. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2015). Conferencias mundiales sobre la mujer. En <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/worldconferences-on-women#sthash.68HFuC8t.dpuf>

Nussbaum, M. (2002a). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. (2004). Women's Education: A Global Challenge", *Sings*, 29, 325-355.

Nussbaum, M. (2005): *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Nussbaum M. (2009) "Las capacidades de las mujeres y la justicia social", en *Debate feminista*, año 20 (39), 89-129.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo*. Barcelona: Paidós

Rauber, I. (2003). *Género y Poder: ensayo-testimonio*. Argentina: UMA. En <http://www.rebellion.org/docs/4523.pdf>

Sen, A. (1987). Gender and cooperative conflicts. *Wider Working Papers*, 18. En http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/previous/en_GB/wp-18/

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial

Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17 (29), 67-72.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen, A. (2001). Many faces of gender inequality. *Frontline*, 18 (22). En <http://www.frontline.in/static/html/fl1822/18220040.htm>

- Sen, A. (2002). Desigualdad de género. La misoginia como problema de salud pública. En <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/desigualdad-de-genero-la-misoginia-como-problema-de-salud-publica>
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Tedesco (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.L.
- UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics (2015). Base de datos de UIS-UNESCO. En <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO/SEP (2012). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Logros y retos más allá del 2015*. París: UNESCO/SEP.
- UNESCO-UIS/UNICEF (2014). *Fixing the broken promise of Education for All. Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UNESCO-UIS/UNICEF.
- UNICEF (2006). *Estado Mundial de la Infancia 2007. La mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género*. Nueva York: UNICEF.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gendered Education. An Examination of South African Complexities. *Theory and Research in Education*, 1 (1), 7-22.
- Unterhalter, E. (2005). Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. *International Journal of Educational Development*, 25 (2), 111–122.

- Unterhalter, E. (2007): Gender Equality, Education and the Capability Approach. En M. Walker y E. Unterhalter: *Amaartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Unterhalter, E. (2008). Cosmopolitanism, global social justice and gender equality in education. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 38 (5), 539-553.
- Unterhalter, E., R. Vaughan & M. Walker (2007). The Capability Approach and Education. Human Development and Capability Association (HDCA) *Prospero* , November 2007. En <http://capabilityapproach.com/>
- Walker, M. (2014). Educational transformation, gender justice and Nussbaum's capabilities. In F. Comin y M. Nussbaum. *Capabilities, Gender, Equality. Towards Fundamental Entitlements*. Cambridge: Cambridge University Press
- World Bank (2012). *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington: World Bank.
- World Bank (2013). *Girls' Education*. En <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20298916~menuPK:617572~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

SOBRE EL AUTOR

Míriam Lorente Rodríguez

Personal Investigador en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (UV). En dicha universidad, se licencia en Pedagogía, realiza un Máster Oficial en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas y se doctora en Educación, en enero de 2014, con la máxima calificación y Mención Internacional, obteniendo premios extraordinarios tanto de Licenciatura como de Máster. Las líneas de trabajo de investigación que desarrolla están relacionadas con los derechos de la infancia y su vinculación con el derecho a la educación en Latinoamérica, especialmente en Centroamérica desde el ámbito de la Educación Comparada; la relación entre la desigualdad de género, el subdesarrollo y la educación; la situación de la Educación Comparada en el ámbito nacional español tras la implementación del Espacio Europeo de Educación, su representación curricular y su impacto en la formación inicial de los profesionales de la Educación en España.

Contact information: Universidad de Valencia. Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez nº 30. (46010) Valencia. España. Teléfono: 963864428. E-mail: Miriam.Lorente@uv.es